

**CURRÍCULO E (DE)COLONIALIDADE:
indícios decoloniais nos cursos de
licenciaturas**

**CURRICULUM AND
(DE)COLONIALITY: decolonial traces
in undergraduate teaching training
degrees**

**PLAN DE ESTUDIO Y
(DE)COLONIALIDAD: indicios
decoloniales en las carreras de
licenciatura**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i1.62761

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Ruth Pavan

Doutorado em Educação

Professora da Universidade Católica Dom
Bosco, Brasil.

E-mail: ruth@ucdb.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8979-1125>

Resumo: O currículo historicamente está marcado pela colonialidade, isto é, os modos de entender as diferenças construídos no período colonial mantêm-se e atualizam-se nos currículos, mas há também indícios de decolonização. Este artigo, fruto de pesquisa com apoio do CNPq, situa-se nesse contexto e objetiva discutir indícios decoloniais nos currículos a partir das percepções de estudantes de diferentes cursos de licenciaturas. Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com vários estudantes de licenciaturas. Em consonância com o referencial teórico, baseado em um conjunto de autores que problematizam a colonialidade e o currículo na perspectiva crítica, a análise foi qualitativa. Como indícios decoloniais, destacam-se o reconhecimento de que todos são diferentes, a negação de que há sujeitos ou grupos superiores aos outros e a percepção de que a presença de diferentes sujeitos na educação é positiva.

Palavras-chave: Currículo. Decolonialidade. Licenciaturas.

Recebido em: 06/04/2022
Aceito em: 12/05/2022
Publicação em: 30/04/2022

Como citar este artigo:

PAVAN, R. CURRÍCULO E (DE)COLONIALIDADE: indícios decoloniais nos cursos de licenciaturas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i1.62761>.

Abstract: The curriculum has been historically marked by coloniality, i.e. the ways that differences were understood in the colonial period have been maintained and updated in the curricula, but there are also traces of decolonization. This article, derived from research supported by CNPq, is in this context and aims to address decolonial traces in curricula as perceived by students from different undergraduate teaching training degrees. For the production of data, semi-structured interviews were carried out with several undergraduate teaching training students. In line with the theoretical framework, grounded on a group of authors who problematize coloniality and the curriculum from a critical perspective, the analysis was qualitative. The recognition that everyone is different, the denial that there are subjects or groups superior to others and the perception that the presence of different subjects in education is positive have been highlighted as decolonial traces.

Keywords: Curriculum. Decoloniality. Teaching Courses.

Resumen: El plan de estudio esta históricamente marcado por la colonialidad, es decir, las formas de entender las diferencias construidas en el periodo colonial se mantienen y se actualizan en el plan de estudio, pero también hay indicios de descolonización. Este artículo, resultado de una investigación con apoyo del CNPq, se sitúa en ese contexto y tiene como objetivo discutir señales decoloniales en los programas de estudio a partir de percepciones de estudiantes de diferentes carreras de licenciaturas. Para la producción de los datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas con varios estudiantes de licenciaturas. De acuerdo al marco teórico, basado en un conjunto de autores que problematizan la colonialidad y el plan de estudio en la perspectiva crítica, el análisis fue cualitativo. Como indicios decoloniales destacamos el reconocimiento de que todos somos diferentes, la negación de que haya sujetos o grupos superiores a otros y la percepción de que la presencia de sujetos diferentes en la educación es positiva.

Palavras-clave: Plan de estudio. Decolonialidad. Licenciaturas.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O currículo historicamente está marcado pela colonialidade, isto é, os modos de entender as diferenças construídos no período colonial mantêm-se e atualizam-se nos currículos. Com isso, os grupos culturais, principalmente negros e indígenas, muitas vezes continuam sendo representados com base em visões estereotipadas formadas no período colonial. Também em função dessa colonialidade, os sujeitos que não vivem segundo a lógica da heteronormatividade têm sido alvo de discriminação e, em muitos casos, de violência simbólica e física.

No período de 2003 a 2015, é possível identificar políticas curriculares que visavam a incorporar as diferenças, com destaque para a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. Porém, desde 2016, o campo da educação, de modo geral, e os currículos, de maneira mais específica, têm passado por reformulações conservadoras, em um contexto de intensificação da colonialidade, da mercantilização da educação e de tentativas de controle dos docentes para que não desenvolvam práticas que levem em conta as diferenças presentes nos currículos. Ainda que não seja suficiente para explicar esse processo, “[...] o golpe é, sem dúvida, uma peça importante nesse jogo político” (MACEDO, 2018, p. 3).

Entretanto, apesar das reformas curriculares conservadoras que tentam minar especialmente as discussões de gênero e raça nos currículos, estas continuam presentes e, como pretendemos mostrar, muitas vezes sinalizam a decolonização dos currículos. Essa decolonização – e talvez seja melhor referirmo-nos a indícios de decolonização –, no caso dos currículos das licenciaturas, em grande parte, é fruto da presença de estudantes e professores (negros, indígenas, mulheres, LGBT) que levam seus conhecimentos, histórias de luta e resistência contra os processos de subalternização para dentro desses cursos. São principalmente esses sujeitos que estão construindo um conjunto de conhecimentos decoloniais e que defendem a necessidade de incluir nos currículos os conhecimentos historicamente subalternizados, ressignificando-os.

Este artigo, fruto de pesquisa com apoio do CNPq, situa-se nesse contexto e objetiva discutir indícios decoloniais nos currículos a partir das percepções de estudantes de diferentes cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras, Educação Física, Ciências Biológicas e História). Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestructuradas com vários estudantes dessas licenciaturas; aqui, trazemos a fala

de seis deles, nas quais entendemos haver indícios decoloniais. Em consonância com o referencial teórico, a análise é qualitativa e baseia-se em um conjunto de autores que problematizam a colonialidade e o currículo na perspectiva crítica.

2 SITUANDO O LUGAR TEÓRICO

Não raras vezes, seja na sociedade ou em ambientes educativos formais, ouvimos falas, tais como: “não adiantam políticas públicas para essas pessoas”, “essas pessoas não aprendem, não têm jeito”, “é que hoje, na universidade, tem todo tipo de gente”, “são pessoas que não querem trabalhar”, “é por causa dessas pessoas que o Brasil é o que é”. A referência na expressão “essas pessoas” nunca é a sujeitos brancos, heterossexuais, masculinos, cristãos. Sistemáticamente, “essas pessoas” são oriundas de grupos subalternizados (negros, indígenas, LGBT, pobres, deficientes...).

Essas são falas carregadas de preconceitos, estereótipos e qualidades pejorativas que trazem implicitamente também a ideia de que existe um padrão, um modelo, um sujeito desejável – no caso, branco, masculino, heterossexual, cristão. Essa forma de ver os sujeitos, (des)classificando-os em bons/maus, desejáveis/indesejáveis, inteligentes/ignorantes, civilizados/bárbaros, sujeitos em quem vale a pena investir recursos públicos e sujeitos em quem não vale a pena, gente que merece estar na universidade e gente que não merece, não é natural, tendo sido histórica e culturalmente produzida, sobretudo, desde o contexto da colonização, constantemente atualizado por meio da colonialidade.

Portanto, são expressões que explicitam uma compreensão colonial do ser humano, ainda presente na sociedade em geral e, mais especificamente, no currículo. Isso é o que um conjunto de autores vem denominando de colonialidade, entendendo que a descolonização, que, no caso brasileiro, ocorreu em 1822, não representou o fim do modelo social e cultural instaurado naquele período.

O padrão de poder baseado na racialização dos grupos humanos que se instaurou no período colonial mantém-se até hoje por meio da colonialidade (QUIJANO, 2010). De forma semelhante, para Santos (2019), a desigualdade existente no mundo de hoje mostra que o colonialismo não é um fato do passado, sendo constantemente atualizado por meio de três dimensões que atravessam nossas relações sociais. São elas: “[...] capitalismo, colonialismo e patriarcado” (SANTOS, 2019, p.363). Segundo o autor, o colonialismo baseia-se em uma epistemologia abissal, de tal modo que o “[...] conhecimento não suscetível de servir aos objetivos da ordem colonial e, portanto, não suscetível de ser apropriado, era [e é] violentamente suprimido” (SANTOS, 2019, p.71).

O currículo, como resultado das lutas e disputas que se dão na sociedade, também é profundamente afetado por esse contexto. A maior parte dessas disputas envolve os conhecimentos. Em função das relações de poder, alguns conhecimentos são vistos como necessários e mais importantes; outros, como complementares; e outros, ainda, como prejudiciais, não devendo ser incluídos no currículo, em função desse suposto prejuízo.

Apesar de a disputa pelos conhecimentos ser central, pois, sendo “[...] o alfa e ômega do currículo, o conhecimento passa a ser o elemento central da educação escolar, entendida nas suas múltiplas finalidades e nos seus processos e práticas de organização” (PACHECO, 2009, p. 389), o que de fato está sendo disputado é que tipo de sujeito a presença de um determinado conhecimento e a ausência de outros produzirá. Até porque, quando estamos nos referindo aos conhecimentos, não estamos falando de conhecimentos assépticos, mas de conhecimentos que trazem consigo noções de classe, raça e gênero. Quando nos referimos aos conhecimentos curriculares, estamos reconhecendo “[...] a necessidade de jamais nos permitir cair na tentação ingênua de magicizá-los. E é interessante observar como, quanto mais os magicizamos, mais tendemos a considerá-los neutros ou a tratá-los neutramente” (FREIRE, 1999, p. 112).

Os conhecimentos presentes em um determinado currículo, longe de serem neutros, trazem as marcas históricas, sociais e culturais dos grupos que o produziram. O “[...] fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo” (FREIRE, 2011, p. 67).

Porém, as marcas que se atualizam pela colonialidade não são fixas. Elas podem ser desconstruídas.

É possível decolonizar a sociedade e o currículo. E isso, efetivamente, está sendo feito pelas lutas dos movimentos sociais, com destaque para o movimento negro, indígena e LGBT, e por um conjunto de autores, preocupados em mostrar que outros currículos já estão sendo praticados e tantos outros ainda podemos propor e construir. Gomes (2012) salienta a importância que os diferentes movimentos sociais têm tido no processo de questionamento dos currículos que colonizam e afirma:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (GOMES, 2012, p. 99).

Entre o conjunto de autores que criticam os currículos por carregarem as marcas coloniais, não se pode deixar de citar Freire. Nossa leitura de Freire (1999, 2011) nos faz entender que suas teorias, cuja originalidade é reconhecida mundialmente, são também eminentemente decoloniais. Com base nas problematizações desses autores (ANDRADE, 2019; BACKES, 2018; BRICHENTI, 2015; CANDAU, 2016, 2020; GOMES, 2018; SAMPAIO E MENEGUETTI, 2020, MIGNOLO, 2017; MALDONADO-TORRES, 2018; HOOKS, 2017) reconhecemos que o currículo sistematicamente tem privilegiado os conhecimentos do grupo cultural que, desde a colonização, tem imposto seu modo de ser, viver e conviver como único válido, subalternizando os povos indígenas e africanos, bem como os sujeitos que não se doam à heteronormatividade: "a pretensão superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema-mundo colonial/moderno. Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados" (GROSFOGUEL, 2008, p. 136).

O que o autor salienta, Freire (1999) nunca deixou de problematizar. Sempre fez parte das preocupações freireanas criticar a autoproclamada superioridade dos europeus e, em decorrência, a desqualificação dos demais povos. Para os colonizadores, os povos colonizados jamais são colocados "[...] como povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, dignos de sua liberdade, produtores de uma linguagem que, por ser linguagem, marcha e muda e cresce histórico-socialmente" (FREIRE, 1999, p.153). Mais do que isso, a crítica de Freire sempre foi no sentido de mostrar, assim como fazem os autores do Grupo Modernidade/Colonialidade e Santos (2019), que o modo de agir contemporaneamente tem suas raízes históricas no período colonial: "a discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa" (FREIRE, 1999, p. 68). O Grupo Modernidade/Colonialidade nasce na década de 1990 e tem nos trazido elementos para problematizar radicalmente as diversas formas de opressões políticas, econômicas, sexuais e epistêmicas, entre outras, no contexto da América Latina (MIGNOLO, 2017). Ballestrin (2013) ao analisar o processo de constituição do Grupo Modernidade/Colonialidade, cita como principais autores do grupo: Aníbal Quijano (Universidad Nacional de San Marcos, Peru), Enrique Dussel (Universidad Nacional Autónoma de México), Walter Mignolo (Duke University, EUA), Immanuel Wallerstein (Yale University, EUA), Santiago Castro-Gómez (Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia), Nelson Maldonado-Torres (University of California, Berkeley, EUA), Ramón Grosfoguel (University of California, Berkeley, EUA), Edgardo Lander (Universidad Central de Venezuela), Arturo Escobar (University of North Carolina, EUA), Fernando Coronil (University of New York, EUA), Catherine Walsh (Universidad Andina Simón Bolívar, Equador), Zulma Palermo (Universidad Nacional de Salta, Argentina).

Ainda segundo Ballestrin (2013), o Grupo Modernidade/Colonialidade tem trazido contribuições consistentes para o campo das ciências humanas ao produzir um conjunto de conhecimentos que tentam marcar:

(a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais

difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento (BALESTREIN, 2013, p. 110).

Portanto, ao mesmo tempo em que esses autores reconhecem a força da colonialidade, também apostam nas possibilidades de decolonizar as relações sociais, a sociedade. No nosso caso, apostamos nas possibilidades de decolonizar os currículos, contando outras histórias sobre os sujeitos, já que, para a história contada da perspectiva dos colonizadores, os colonizados são “bárbaros, incultos, ‘a-históricos’, até a chegada dos colonizadores que lhes ‘trazem’ a história. Falam dialetos fadados a jamais expressar a ‘verdade da ciência’, ‘os mistérios da transcendência’ e a ‘boniteza do mundo’” (FREIRE, 1999, p.153).

Para decolonizar os currículos, é preciso reconhecer que os “[...] sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos, [...] resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica”. (CANDAU, 2020, p.681). Os processos de decolonização, de certo modo, sempre existiram, mas foram sistematicamente ignorados, quando não massacrados pela lógica colonial. A decolonialidade “[...] consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p.17).

No caso da decolonização dos currículos, não se pode deixar de mencionar a experiência de inúmeros povos indígenas, que lutaram, resistiram e estão conseguindo transformar as escolas, instituições inseridas no contexto indígena para colonizá-los, em espaços/tempos decoloniais:

[...] os currículos das escolas indígenas são efetivamente um lócus de resistência, dado que se pautam em pedagogias decoloniais. Não há competição, mas colaboração entre comunidade e escola, entre alunos e professores. Não há monoculturalismo eurocêntrico, mas uma busca permanente da interculturalidade, marcada, sobretudo, não pela ideia de hierarquização, desqualificação e negação da diferença no modo de ser ou conhecer, mas pela possibilidade de conhecimentos diferentes serem complementares. (BACKES, 2018, p. 56).

Também podemos encontrar indícios de decolonização em outros espaços/tempos curriculares. Como argumentaremos a seguir, é possível encontrar esses indícios em diferentes currículos de licenciaturas.

3 INDÍCIOS DECOLONIAIS NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURAS

Como já destacado, para identificar indícios decoloniais, recorreremos a entrevistas semiestruturadas com estudantes de cinco licenciaturas. Foram entrevistados estudantes que estavam frequentando o último ano do curso e que tinham alguma experiência de sala de aula, fosse por meio do estágio supervisionado, fosse pela participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no segundo semestre de 2021; em função da pandemia de COVID-19, ocorreram via Google Meet. Seguindo as recomendações do Comitê de Ética, os estudantes foram identificados por pseudônimos, e informaremos apenas o curso do acadêmico e o tipo de experiência em sala de aula, evitando informações que possam comprometer o anonimato. Trata-se de estudantes de uma universidade localizada na capital de um estado da região Centro-Oeste do país. Como é recorrente no contexto atual das licenciaturas, os cursos que os sujeitos da pesquisa frequentam têm estudantes do sexo masculino, feminino (em sua maioria), brancos/as, negros/as, indígenas e LGBT.

Recorremos às entrevistas por entendermos que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN E BIKLEN, 1995, p. 136).

Ao trazermos indícios decoloniais neste artigo, não estamos sugerindo que os currículos não estão mais imersos na colonialidade. Ela está presente, dando a ver sua força e violência, mas nossa intenção é mostrar que ela não é fixa e cristalizada, que há espaços de intervenção possível, que elas estão ocorrendo e que o campo da educação e, em especial, o currículo podem ser um espaço importante de decolonização. Afinal, “enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (FREIRE, 1999, p. 32). Portanto, ainda que o campo do currículo seja historicamente a expressão da colonialidade, há nele espaços de intervenção possível e, como procuraremos mostrar, indícios de que isso está ocorrendo.

Ao fazermos a pergunta aos estudantes sobre a importância de o currículo incluir as discussões sobre diferentes grupos culturais, étnicos e de gênero, entre outros presentes na escola, obtivemos respostas que apontam para possibilidades decoloniais. Os participantes reconhecem a existência das diferenças, de que isso amplia as possibilidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, entendem a importância de combater as diferentes formas de preconceitos e discriminações. Como já citado na introdução desse artigo, foram realizadas várias entrevistas e nesse artigo citamos as falas de seis estudantes, por entendermos que elas são suficientes para alcançar o objetivo proposto. Foram entrevistados estudantes de todas as Licenciaturas ofertadas pela instituição. Lembra-se que não há um consenso no campo das ciências humanas sobre o número de sujeitos necessários para uma pesquisa qualitativa, mas sabe-se que não é a quantidade de sujeitos que garante a qualidade da pesquisa: “[...] a resposta à questão da dimensão da amostra depende criticamente da questão de investigação. Em função desta, o aumento da dimensão pode ser irrelevante, ou até mesmo negativo ou contraproducente” (REGO, CUNHA E MEYER Jr, 2018, p. 52).

Iniciamos citando uma resposta que, em um primeiro momento, parece muito singela, mas que aponta uma mudança no modo de ver a diferença dentro dos currículos. Ao ser questionado sobre as diferenças, o entrevistado responde: “Ninguém é igual” (BETO, ALUNO DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA, PIBID). Essa resposta representa uma mudança profunda, pois, como aponta Candau (2011) em diversos artigos publicados: “‘Aqui são todos iguais’, é muito frequente os professores afirmarem quando se pergunta como lidam com as diferenças, para significar que os dispositivos pedagógicos mobilizados são padronizados e uniformes” (CANDAU, 2011, p. 248). Em um artigo publicado em 2020, a autora enfatiza que a questão da igualdade, desigualdade e diferença continua sendo fonte de dúvidas e inquietações: “[...] é muito recorrente que na discussão sobre aspectos relacionados às diferenças culturais surja a pergunta se estas questões não podem ser vistas como componentes das desigualdades socioeconômicas tão acentuadas no nosso país” (CANDAU, 2020, p. 681).

A aluna Patrícia, do curso de Licenciatura em Pedagogia (Estagiária), também vê de forma positiva a diferença: “Isso é bom, porque as crianças podem ter contato com diferentes pessoas, diferentes realidades. E elas percebem isso, que elas são diferentes. Todas elas são diferentes! Cada um tem os seus costumes, cada um tem a sua realidade”. Nas falas, podemos perceber indícios de que “[...] aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais” (CANDAU, 2016, p. 809) estão sendo problematizados nos currículos de licenciaturas.

Assim, o fato de estudantes de licenciatura responderem que “ninguém é igual”, ou que “todas elas são diferentes” não pode deixar de ser visto como esperança, uma esperança que pode vir a tornar-se “concretude histórica” (FREIRE, 1999, p. 11). Reconhecer que não somos iguais e ver a diferença de forma positiva é crucial para decolonizar o currículo. É um passo importante para não ver o diferente como inferior, menos capaz, menos humano. Essa resposta soa mais esperançosa ainda se levarmos em conta que o projeto curricular hegemônico “[...] promove a formação de sujeitos empreendedores e consumidores, treinados para responder a exames uniformizados que afirmam uma cultura de *rankings* e premiações, assim como o reforço de currículos monoculturais”. (SACAVINO, 2020, p.14). Ao afirmarmos que a resposta soa esperançosa, baseamo-nos na esperança segundo Freire (1999). Para ele, ela não significa simples espera, mas torna-se esperança porque está alicerçada na “[...] prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança

o que se espera na espera pura, que vira assim espera vã” (FREIRE, 1999, p. 11).

Também na fala do aluno Paulo, encontramos indícios de decolonização do currículo: “Vivências diferentes. Para as crianças, também, é importante elas verem que existem, sim, diferenças e que está tudo bem! Que a gente tem que conviver e que o que tem que ser instaurado mesmo é o respeito, que a superioridade, ela não é bem-vinda” (PAULO, ALUNO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, ESTAGIÁRIO). Observa-se que a fala se aproxima de Gomes (2018, p. 234) quando aponta: “quanto mais democratizamos o acesso à escola, mais aproximamos os sujeitos diversos uns dos outros, e assim as diferentes presenças se encontram” e, ao se encontrarem, podem aprender “que a superioridade, ela não é bem-vinda”.

Ao olharmos para o contexto colonial e para a colonialidade e analisarmos o quanto a ideia de superioridade autoproclamada dos europeus (não de qualquer europeu, mas do sujeito europeu masculino, heterossexual, da classe média/alta) foi prejudicial para os povos indígenas e negros, vemos o quanto a fala “a superioridade não é bem-vinda” tem de uma potência decolonial. A superioridade não é bem-vinda porque foi em nome desse pressuposto que indígenas e negros foram escravizados e dizimados, sofrendo toda espécie de violência e sendo vítimas de epistemicídios, isto é, a suposta superioridade provocou “[...] a destruição de conhecimentos rivais entendidos [pelo colonizador] como não científicos” (SANTOS, 2019, p.410).

É em nome da suposta superioridade dos brancos que os indígenas continuam sendo expulsos de seus territórios e que suas culturas e crenças continuam sendo desrespeitadas e demonizadas, sendo alvos de várias formas de violência. Isso porque “[...] a violência simbólica também resulta em violência física, porque ao depreciar o outro, este se torna vulnerável a ações de terceiros, que justificam suas práticas pelo poder exercido sobre a suposta inferioridade do outro” (BRIGHENTI, 2015, p. 106).

É em nome da suposta superioridade da branquitude que negros continuam sendo sistematicamente assassinados, inclusive pelo aparato do Estado: “[...] as formas de extermínio da população negra não são apenas gestadas por mecanismos repressivos, mas por intensos processos de produção de discursos que legitimam o seu extermínio, ao produzir a vida descartável com cor e endereço certo” (SAMPAIO E MENEGHETTI, 2020, p. 644).

É em nome da suposta superioridade dos homens que mulheres continuam sendo assassinadas por eles, estão mais desempregadas e, quando empregadas, recebem salário menor: “[...] o feminicídio é apenas um dos fatores da violência contra as mulheres, posto que a disparidade de salários entre homens e mulheres demonstra uma injusta diferença” (PORDEUS E VIANA, 2021, p. 116).

É em nome da suposta superioridade da heterossexualidade que sujeitos LGBT são assassinados, impedidos de narrar-se, coagidos e silenciados, isto é, são vítimas de múltiplas formas de violência. Essa violência instaura-se toda vez que um desses sujeitos “[...] é impedido de narrar seu sofrimento, seja na sua escola, seja em outro lugar. O impedimento dá-se pelo desprezo do coletivo, pelas ameaças do outro, pelas coações emocionais do sujeito ou por tantos modos em que a mudez fabrica silêncios e medo” (TORRES, SARAIVA, GONZAGA, 2020, p. 4).

Por tudo isso, como disse o aluno, é preciso mostrar que “a superioridade não é bem-vinda”. Portanto, nos currículos, é importante desenvolver reflexões críticas “[...] sobre o enredamento de marcadores de civilização com ideias que postulam outros povos como primitivos ou selvagens, e sobre as formas nas quais a modernidade ocidental sempre pressupõe definições e distinções coloniais dessa natureza” (MALDONADO-TORRES, 2018, p.30).

Além da percepção positiva das diferenças e de que não faz sentido estabelecer hierarquias entre sujeitos e grupos culturais, observamos, pela fala da aluna Luiza, do curso de Licenciatura em Letras, o reconhecimento de que a história colonial brasileira continua nos produzindo como sujeitos. Mesmo que a aluna não recorra ao termo *colonialidade*, percebe que, efetivamente, as marcas coloniais (racismo, machismo, inferiorização, normalização) continuam presentes no contexto atual:

A gente vem de uma cultura escravocrata, racista e machista. Então, não tem como dizer que isso não gera consequências no presente. Tem muitas questões

para serem quebradas, preconceitos para serem quebrados. Querendo ou não, a gente ainda carrega essa carga, um preconceito mais velado. Às vezes, a gente se diz não preconceituoso, mas se vê julgando, se vê, enfim, tendo essas práticas porque são tidas como normais. (LUIZA, ALUNA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS, ESTAGIÁRIA).

Reconhecer as marcas coloniais também é um passo importante para decolonizar o currículo. Além disso, a aluna faz referência ao preconceito mais velado, vindo ao encontro de autores que pesquisam as relações étnico-raciais e percebem essa característica do racismo no Brasil, a qual muitas vezes torna difícil identificá-lo e combatê-lo, além de poder produzir inércia e indiferença:

A recusa ao racismo é um dos elementos que contribui para a sua naturalização. Resulta em uma reação perversa que atinge o cotidiano do nosso país: as desigualdades raciais, misturadas com a perseverança do mito da democracia racial, vão se naturalizando e sedimentando de tal forma, que são capazes de produzir inércia e indiferença raciais. (GOMES, 2021, p. 444).

Reconhecer a existência do racismo é fundamental para poder identificá-lo e combatê-lo, inclusive por meio de políticas públicas.

A aluna entrevistada reconhece que, muitas vezes, pode apresentar práticas preconceituosas, haja vista que elas tendem a ser consideradas como normais, novamente vindo ao encontro de Gomes (2021) quando se refere à naturalização e sedimentação do racismo e da discriminação. Gomes (2018) aponta que os conflitos que ocorrem em função de práticas racistas no contexto da educação, muitas vezes, são ignorados e silenciados, ou ainda, tratados com autoritarismo, resultando em confronto e violência. Alguns vão chamar esse conflito de “[...] indisciplina, de falta de respeito, de valores, entre outras qualificações. Muito cuidado! Também são interpretações eivadas de colonialidade” (GOMES, 2018, p.234).

Nesse sentido, trazemos a fala de um aluno da Licenciatura de História que cita os conflitos como uma possibilidade de aprender a conviver com a diferença: “É inegável que tenha conflitos, tanto econômicos quanto religiosos, por exemplo. Mas, no fundo, é positivo porque sempre vai haver diferença e a gente tem que aprender a conviver com ela. Então, eu destaco como positivo” (HÉLIO, ALUNO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA, PIBID).

Embora o aluno não mencione os conflitos raciais, estes estão presentes nas questões econômicas e religiosas. Todos os indicadores econômicos mostram que, no contexto brasileiro, há uma evidente articulação entre raça e classe em função do racismo estrutural, que se mantém por meio da colonialidade. Apesar de, frequentemente, a raça ficar subsumida na categoria de classe, a rigor, ela é central para explicar as desigualdades no Brasil: “[...] não se pode fazer uma discussão sem considerar o quanto as desigualdades de gênero, classe e raça se entrecruzam nas/pelas relações de poder” (NUNES, SALVARO E RABELO, 2020, p. 441).

O aluno, ao mencionar conflitos religiosos, não faz referência às religiões de matriz africana, mas os estudos étnico-raciais mostram que essas religiões geralmente não são bem-vistas nas escolas. Mesmo com a existência da Lei 10.639/2003, que obriga a inclusão da cultura e história africanas e afro-brasileiras nos currículos, muitos temas continuam gerando preconceitos, sobretudo, os relacionados à religiosidade africana, “[...] que em muitas escolas não faz parte dos conteúdos porque é considerada ‘religião de satanás’, assuntos de bruxaria” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 120).

Assim, o que desponta como um tênue indício decolonial na fala do aluno é o reconhecimento de que há conflitos e de que estes não devem ser silenciados, mas problematizados, precisando ser dialogados: “a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, estudantes e pensadores críticos, podemos começar a cruzar fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social” (HOOKS, 2017, p.174). Para que as possibilidades decoloniais da problematização dos conflitos sejam ampliadas, é fundamental ver as suas causas, que, embora possam parecer apenas questões de classe ou de religião, trazem embutidos preconceitos (raciais, de gênero) que remontam ao período colonial e à colonialidade.

Outro indício decolonial encontramos na fala de uma aluna de Licenciatura em Educação Física. Ao mencionar a pouca presença de estudantes negros e indígenas no curso, ela defende a necessidade de políticas públicas para que esses sujeitos também possam estar na universidade. Ela vê como positiva a presença desses sujeitos no curso:

A gente não vê muitos negros, a gente não vê muitos indígenas, a gente não vê muitos afro-brasileiros na sala de aula. A gente só vê branco! E a gente fala também sobre políticas públicas. Coisa que o Estado pode fazer para colocar essas pessoas também para elas chegarem na educação superior. Então, eu acho que ver essas pessoas dentro da sala de aula é um resultado, é um bom resultado. (ELIS, ALUNA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID)

Considerando o quanto os sujeitos negros e indígenas foram produzidos no contexto colonial e atualmente pela colonialidade como sujeitos desprovidos de conhecimentos e de capacidade de conhecer, reconhecer sua importância nas universidades não deixa de ser um indício decolonial. O sistema colonial produziu “[...] uma forma hegemônica poderosa de epistemologia, de ciência, provocando o quase desaparecimento de outros tipos de conhecimentos, gerando um desequilíbrio global que afeta não somente as pessoas, povos e culturas, mas todo o planeta” (ANDRADE, 2019, p. 327). Nesse sentido, como aponta a aluna Elis, a presença de estudantes negros e indígenas é um “bom resultado”. Essa presença contribui de forma decisiva para decolonizar os currículos, pois “[...] têm possibilitado a formação intelectual e política de uma parcela de jovens negras e negros que chega ao Ensino Superior, principalmente o público, comprometida com a luta antirracista” (GOMES, 2021, p. 449).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, ao argumentarmos que há indícios decoloniais nas respostas que os estudantes de licenciatura deram ao serem questionados sobre as diferenças, sobretudo, pela mudança na linguagem utilizada, não estamos sendo movidos por um idealismo ingênuo. Não acreditamos que, ao mudar a linguagem, automaticamente, a realidade muda, mas reconhecemos que “mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo” (FREIRE, 1999, p. 68).

Ignorar que mudar a linguagem é crucial para a decolonização dos currículos equivaleria a ignorar o quanto os sujeitos subalternizados pelo colonialismo e atualmente pela colonialidade, cotidianamente, são vítimas de linguagens racistas, sexistas e homofóbicas em diferentes espaços, incluindo os currículos. Mesmo que as atitudes ficassem restritas à linguagem seriam suficientemente desumanizadoras e injustas para não serem questionadas. O que se observa é que essas linguagens acabam também resultando em violência física e extermínios, o que, infelizmente, após o “golpe parlamentar” (MACEDO, 2018, p.3), aumentou significativamente. Portanto, mudar a linguagem é fundamental.

Nesse sentido, como vimos, há indícios de mudança, o que denominamos de indícios decoloniais. Se historicamente os estudantes e professores entenderam que todos deveriam ser vistos da mesma forma, atualmente, identificar falas que entendem que todos são diferentes e que isso é positivo é algo a ser visto como esperança de decolonização. Da mesma forma, dada a força que a superioridade entre grupos humanos tem tido historicamente, questioná-la pode ser visto como esperança de decolonização dos currículos. Porém, nunca é demais lembrar, trata-se da esperança na perspectiva freireana, isto é, alicerçada na luta concreta pela transformação das relações racistas, sexistas, homofóbicas e classistas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Edson Dorneles de. O indígena como usuário da Lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a Lei nº 11.645/2008. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 39 n. 109, p. 321-356, set./dez., 2019.

BACKES, José Licínio. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 41-58, jan./abr. 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio./ago. 2013.

- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto, 1995.
- BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 103-120, set./dez. 2015.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.161, p.802-820, jul./set. 2016.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.
- CONCEIÇÃO, Joalice Santos. Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: Lei 10.639/2003. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 113-126, jan./abr. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In. BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p.223-246.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n.1, p. 98-109, jan./abr., 2012.
- GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- MACEDO, Elizabeth. Repoliticizar o social e tomar de volta a liberdade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, p. 1-15, 2018.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In. BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-53.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]**. v. 32, n. 94, 2017.
- NUNES, Simone Regina dos Reis; SALVARO, Giovana Ilka Jacinto; RABELO, Giani. Gênero, classe e raça: Representações de jovens sobre o mundo do trabalho. **Psicologia Política**, v. 20. n. 48. p. 433-447, 2020.
- PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.383-400, maio/ago. 2009.
- PORDEUS, Marcel Pereira; VIANA, Rosemary de Abreu. Feminismo, Desigualdade de Gênero e LGBTfobia: a interseccionalidade das minorias no Brasil. **Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**. Fortaleza, v. 11, n. 26, p. 113-131, jan./jun. 2021.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In. SANTOS, Boaventura de Souza.

MENESES, Maria Paulo. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

REGO, Arménio; CUNHA, Miguel Pina; MEYER Jr, Víctor. Quantos participantes são necessários para um estudo qualitativo? Linhas práticas de orientação. **Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 43-57, maio/ago. 2018.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-18, 2020.

SAMPAIO, Simone Sobral; MENEGETTI, Gustavo. Entre a vida e a morte: Estado, racismo e a “pandemia do extermínio” no Brasil. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 635-647, set./dez. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TORRES, Marco Antônio; SARAIVA, Izabella Marina Martinho; GONZAGA, Rubens Modesto. Sexualidades no contexto escolar: violência ética e disputas por reconhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).